

И.П. Кудреватых (Минск, БГПУ)

ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Развитие и совершенствование навыков устной и письменной монологической речи — ведущая задача обучения иностранных студентов-филологов на продвинутом этапе. В качестве основного принципа системы

обучения рассматривается принцип коммуникативной направленности, который позволяет обеспечить высокий уровень владения иностранным языком. Высшей формой речевой деятельности является текст. Умение анализировать, трансформировать и составлять текст, извлекать из него информацию — важная составляющая в процессе обучения языку. Выработка устойчивых навыков всех видов речевой деятельности с выходом в устную и письменную монологическую речь — это результат работы, прежде всего, с текстом. И в этом смысле неопределимое значение в практике преподавания иностранного языка имеет художественный текст как объект, прежде всего, коммуникативной лингвистики, позволяющий проследить семантическое преобразование слова. «Значение изолированного слова, — указывает А.В. Вдовиченко, — феномен полностью синтаксический. Его наличие предопределяется употреблением данного слова в описании представляемой коммуникативной ситуации. Значение отдельного слова оказывается интегрированным в конкретную коммуникативную ситуацию (с точки зрения языкового субъекта — в конкретную прагматическую синтагму). Иными словами, лексического значения, которое было бы свойственно изолированному, изъятому из коммуникативной ситуации слову, не существует вовсе. И поскольку главный институциональный признак слова — лексическое значение — оказывается неизбежно синтаксическим в смысле дискурсивного (прагматического) понимания синтаксиса, не является самостоятельным и слово как таковое» [1, с. 113].

Учебный текст имеет свои особенности и законы организации. Лексико-грамматическая и смысловая структура учебного текста подчинена тем целям и задачам, которые определяются видом чтения — изучающее, поисковое и др. Искусственная насыщенность грамматическими конструкциями, плеонастическими, с точки зрения стилистики, лексическими средствами, в учебном тексте не воспринимаются как ущербные, так как отвечают определенному виду чтения. Учебный текст создается по моделям, соответствующим коммуникативной целеустановке при чтении в процессе обучения языку.

При работе с оригинальным текстом основной упор делается на «самостоятельную речемыслительную деятельность учащихся, направленную на понимание текста, на создание каждым читателем собственной «проекции текста». В ходе такого урока происходит обучение чтению художественной литературы, а также интенсивная практика учащихся во всех видах речевой деятельности, прежде всего чтении, говорении и аудировании, а в случае выполнения письменных — и в письме, причем важно, что внимание учащихся при говорении направлено не на форму высказывания, использование той или иной языковой конструкции или речевого клише, а на содержание речи, точное выражение собственной мысли...», на понимание смысла текста, — утверждает Н.В. Кулибина [2, с. 102]. Однако, на наш взгляд, при обучении филологов осмысление формы также имеет большое значение.

В процессе работы с художественным текстом важно определить единицу анализа, позволяющую установить и распределение смысловых акцентов, и актуализацию определенных лексико-грамматических конструкций, и так называемое приращение смысла, а в целом — установить адекватное читательское понимание. В качестве единицы анализа художественного текста на продвинутом этапе обучения языку мы рассматриваем блок информации (БИ) как основную единицу смыслового членения текста: это структурно-смысловое единство, тема которого в концентрированном виде выражена в ядре блока, имеющем грамматические и стилистические характеристики. Приведем пример БИ (Ю.П. Казаков «На полустанке»): *Была пасмурная холодная осень. Низкое бревенчатое здание небольшой станции почернело от дождей. Второй день дул резкий северный ветер, свистел в чердачном окне, гудел в станционном колоколе, сильно раскачивал голые сучья берез.*

У сломанной коновязи, низко свесив голову, расставив оплывшие ноги, стояла лошадь. Возле телеги на чемодане сидел вихрастый рябой парень в кожаном пальто, с грубым, тяжелым и плоским лицом. Он частыми затяжками курил дешевую папиросу, поглаживал подбородок красной короткопалой рукой, угрюмо смотрел в землю.

Рядом с ним стояла девушка с притухшими глазами и выбившейся из-под платка прядью волос. В лице ее, бледном и усталом, не было уже ни надежды, ни желания; оно казалось холодным, равнодушным. И только в тоскующих темных глазах ее притаилось что-то болезненно-невывказанное.

Условия понимания БИ определяются знанием контекстуальных значений слов, их синтагматическими отношениями на уровне блока и парадигматическими между БИ на уровне целого текста. Для выяснения понимания данного микротекста предлагаются соответствующие предтекстовые задания:

- объясните значение соответствующих слов и словосочетаний, составив с ними предложения;
- объедините предложенные слова в синонимические ряды, определите исходное (нейтральное) слово и стилистически маркированные (выяснение оттенков значений синонимов происходит в результате их подстановки в предложение);
- установите общие значения видовременных форм глагола;
- трансформируйте предложения (из простого в сложное и наоборот).

Предтекстовая работа — важный этап подготовки к чтению текста, точнее к его пониманию на уровне значений языковых единиц. Об этом говорит В.С. Храковский: на «входе» в текст читатель опирается на формы, на «выходе» получает смыслы [3]. Текстовая, или притекстовая работа, — второй этап анализа художественного текста, который обязательно должен содержать проблемную ситуацию как основу мыслительного процесса. «Притекстовая работа, — отмечает Н.В. Кулибина, — ... должна моделировать... в учебных условиях естественную деятельность читателя»

[2, с. 119]. Текстовые задания ориентируются в основном на парадигматические связи текстовых единиц:

- выделите в тексте блоки информации, определите ядро каждого блока (словосочетание, предложение, сочетание предложений) (например, у А.С. Пушкина в стихотворении «Сожженное письмо»: 1-й БИ — это отражение переживаний лирического героя: *Прощай, письмо любви! прощай!* 2-й БИ — разрушение иллюзий о существовании надежды: *Гори, письмо любви. / ...ничему душа моя не внимлет*);

- в каждом БИ найдите ключевые слова, которые составляют его периферию и раскрывают смысл ядерной структуры БИ (1-й БИ — *радости мои, пепел милый; горестная грудь*; 2-й БИ — *пламя жадное, встыхнули, пылают*);

- как соотносятся предложения, какую роль играет лексический повтор, анафорическое местоимение;

- выделите в тексте микротемы блоков и озаглавьте их;

- установите, какие слова и словосочетания в БИ соотносятся с ключевыми (например, у Пушкина в стихотворении «Признание» в 1 БИ находим ряды, способствующие возникновению дополнительного смысла (раздражение лирического героя): *люблю — бешусь, труд и стыд напрасный, глупость несчастная, скучно — зеваю, грустно — терплю*; во 2-м БИ полностью меняется впечатление, чему способствуют эпитеты: *легкий шаг; голос девственный, невинный; нежно люблюсь; ревнивая печаль*, 3-й БИ — «взрыв» экспрессии как результат осмысления глагольных форм: *сжалеться, притворитесь*);

- какое общее значение объединяет данную группу слов (например, у Р. Рождественского в стихотворении «Лирическое отступление о школьных оценках» из поэмы «Двести десять шагов»: 1) *школа — лес — мир — вагон — дом — квартира — Керчь — Калькутта — Волга — Висла — Москва*; 2) *время — недели — вечерние зори — утренние зори* (слова пространственной и временной семантики с общей семой 'память').

- установите роль названия в смыслообразовании текста (например, у Е. Евтушенко в стихотворении «Поющая дамба» шум падающей с грохотом воды воспринимается как песня молодости, не зависящая от времени; у Р. Рождественского в стихотворении «Лирическое отступление о школьных оценках» герой оценивает свои жизненные результаты оценкой *не успеваю*;

- выпишите слова из каждого БИ, которые соотносятся с названием текста (при этом в каждом БИ эти слова могут устанавливать дополнительные смыслы). Меняется ли при этом характеристика ситуации, поведения героя в каждом БИ? (например, у И. Бунина в рассказе «Туман» ощущается нагнетание экспрессии: 1-й БИ — *задымил*, 2 БИ — *возрастал, сливался*, 3 БИ — *ползли космы тумана, таинственная безбрежность, тесно стоял* и т. д. Или в рассказе «Тишина» все слова, соотносимые с названием, не дают дополнительной информации: *молочный туман — светлый утренний туман — легкий светлый туман*);

— какое синтаксическое значение имеют глагольные формы в каждом БИ? (например, в рассказе И. Бунина «Тишина»: в 1-м БИ несовершенный вид глаголов — впечатление неторопливости, размеренности, во 2-м БИ совершенный вид — результативность действия. Оппозиция видовременных форм — условие создания художественного образа. У А. Пушкина связь БИ осуществляется на уровне предикатов ядерных структур, то есть наблюдается градационная емкость глаголов («Сожженное письмо»), и как результат — оппозиция видовременных форм глаголов; у Брюсова именная часть конструкций абстрактной семантики — основа развертывания образного представления, у Бальмонта — оппозиция актив/пассив субъекта — основа создания словообраза. Причем в качестве связующих блоки информации выступают слова, приобретающие в условиях контекста признак пространственности. В соответствии с этими характеристиками формулируются и задания:

— как соотносятся между собой БИ (причинные, следственные, результативные, тождественные, противительные и др. отношения) и какими языковыми средствами эти отношения оформлены (например, в рассказе И. Бунина «Тишина» 2 БИ связаны причинно-следственными отношениями. Ядро 1-го БИ — *солнце пригревало сквозь туман, Савойские горы еще дышали холодом. Далеко по горам пестрели нежными осенними красками леса и горы*; ядро 2-го БИ — *Красота новой для нас природы... волновала нас юношеской жаждой возвысить до нее нашу жизнь, наполнить ее истинными радостями и разделить эту радость с людьми*. Основой развертывания словообраза являются видовременные формы глагола: синтаксическое значение несовершенного вида — размеренность, статичность, неторопливость, впечатление гармонии в природе. По мере развития образа впечатление статики исчезает. Оппозиция глагольных форм способствует появлению определенных ассоциаций: краткий миг своего существования человек может осмыслить только на фоне вечного. Подобная работа помогает учащимся осмыслить социальные функции грамматики. Об этом говорит и Н.В. Кулибина: «Через понимание частных смыслов словесных образов и воссоздание их в форме образов-представлений читатель приходит к осознанию смысла фрагмента текста (в нашем случае БИ), к представлению о некоторой ситуации, отраженной в нем <...>. Такое понимание представления знаний в памяти человека как нельзя лучше соответствует как специфике художественного текста и особенностям восприятия..., так и методическим задачам использования этого текстового материала на языковом учебном занятии [2, с. 136].

Чтение и понимание художественного текста — это процесс сотворчества, которое заключается в том, что «в сознании читателя возникают представления, аналогичные тем, которые были положены писателем в основу создания образной ткани художественного произведения... Это происходит в процессе первого чтения, или «непосредственного восприятия» (термин О.И. Никифоровой) произведения, когда образы текста усваиваются читателем в форме читательских представлений» [цит. по: 2, с. 89].

Работа над художественным текстом с филологами-инофонами — сложный процесс постижения смысла текста на глубинном уровне: «... восприятие средств языкового выражения художественного текста только на понятийном уровне не дает читателю полноценного его постижения: *перевод словесных образов* текста на обычный язык лишает их восприятие читателем живости, яркости, интимности. Художественный текст должен *переживаться* читателем, а не просто пониматься. И важную роль в этом процессе играют *читательские представления*» ([2, с. 88]; курсив автора). Снятие лексико-грамматических трудностей перед чтением незнакомого текста необходимо, так как это обеспечивает процесс успешного восприятия, способствующего созданию читательских ассоциаций как результат работы с художественным текстом. Установить это можно с помощью специальных заданий на этапе послетекстовой работы. Кроме того, здесь также уместно использовать лексико-грамматические задания для закрепления определенных знаний. Это задания, связанные с трансформацией предложений, микротекста, БИ и всего текста, после чего устанавливаем уровень осмысления текста. Например, можно предложить следующие задания:

- восстановите средства связи предложений в БИ (даны глаголы в форме инфинитива);
- восстановите порядок следования предложений в БИ;
- опишите соответствующий БИ текста: место действия, эмоциональное состояние героя в момент совершения действия, внешность и др.;
- вспомните аналогичную ситуацию, происшедшую с вами...;
- соедините информацию блоков, какие дополнительные смыслы вы при этом установите?

Можно ли говорить об адекватности восприятия художественного текста? На этот вопрос очень хорошо отвечает Н.В. Кулибина: адекватная интерпретация художественного текста — это не фикция. Несмотря на индивидуальные различия в знаниях читающих, их действия можно смоделировать с помощью заданий и вопросов. Кроме того, «для выработки предположения, прогноза или оценки читателем используются и его собственные знания о мире» [2, с. 139], так как для анализа текста отбираются наиболее значимые, с точки зрения понимания, единицы разных уровней языка.

Послетекстовая работа — это выход в устную или письменную монологическую речь: это вопросы по тексту, это моделирование ситуации на предложенную тему с использованием определенных лексико-грамматических структур, это построение высказывания с заданными логическими отношениями между БИ и Минск др.

Таким образом, понимание художественного произведения — это не «пересаживание» в головы учащихся содержательного материала, а самостоятельная добыча необходимой информации, несущей эстетическую значимость и рассчитанная на эстетическое восприятие. Это формирование навыков самостоятельной работы с текстом любого уровня и любой стилистической принадлежности, выработка устойчивых навыков всех видов

речевой деятельности с выходом в устную и письменную монологическую речь. Порождения высказывания в устной и письменной форме — это результат наблюдения, закрепления и совершенствования умений работы с художественным текстом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вдовиченко, А.В. Интертекстуальность и дискурсивно-лингвистический подход к тексту. Иудейские и христианские тексты III века до н. э. — II века до н. э. / Языкознание: взгляд в будущее // Под общ. ред. проф. Г.И. Берестнева. — Калининград, 2002. — С. 106–115.
2. Кулибина, Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. — СПб, 2001.
3. Храковский, В.С. Типы грамматических описаний и некоторые особенности функциональной грамматики / Проблемы функциональной грамматики. — М., 1985. — С. 65–77.